

MENORIDADE, HISTORIOGRAFIA E CULTURA ESCOLAR NO PATRONATO AGRÍCOLA DE ANITÁPOLIS/SC (1918-1930).

Daniel Alves Boeira*

O passado é sempre conflituoso (SARLO, 2007:9). Ao citar esta afirmação busco trazer luz sobre um tema que está em autos, documentos, manuscritos e obras, tão explorado e ao mesmo tempo tão atual em nossa historiografia: a menoridade e a cultura escolar.

Trazemos na memória uma reconstituição de fatores que indicam que o “retorno do passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente” (SARLO, 2007:9). As instituições escolares e a constituição de uma cultura escolar¹ tiveram atenção especial desde o final do século XIX, devido às transformações impostas pelo Estado, assim como a noção de infância, construída a partir da modernidade, o que fez com que os governos atentassem para estas temáticas, até então relegadas a segundo plano.

Para compreender a história de uma instituição como o Patronato Agrícola de Anitápolis, antes da análise restrita aos acontecimentos de uma determinada instituição ou seu entendimento como simples expressão da conjuntura regional e nacional, o historiador tem a possibilidade de reconstruir histórias de crianças e jovens, suas trajetórias, sua inserção social e educacional e suas resistências às políticas públicas da época.

A pesquisa sobre o patronato entrelaça atores sociais muitas vezes pouco estudados, como os indivíduos intitulados menores, assim como representantes do Estado, num ambiente que mescla a arquitetura escolar com o regime pedagógico-prisional. Um cenário de embates inevitáveis, entre gerações e posições sociais, sobre os

* Bacharel e licenciado em História (UFSC). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História (UDESC), com o projeto intitulado *O Patronato Agrícola do Núcleo Colonial Federal Anitápolis (1918 - 1930)*, sob orientação da profa. Dra. Luciana Rossato.

¹ Em nossa análise notamos semelhanças com a conceituação de cultura escolar de Dominique Julia, onde a “cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”. In: JULIA, Dominique. *A Cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001, p. 10.

quais tentarei discorrer mais adiante. O recorte temporal desta pesquisa sobre o patronato contempla o período de 1918 a 1930, datas de sua criação e fechamento.

O local da instituição e suas demandas, no entanto, não podem ser desvinculados do espaço do ensino e do trabalho, uma vez que as pessoas atuavam, simultaneamente, nestes dois universos. O universo do ensino e o universo do trabalho, assim como o núcleo colonial e o patronato agrícola, estão conectados pelas experiências e práticas cotidianas dos *menores* e seus educadores, vistos nesta perspectiva como atores sociais. Desta forma, a vida do patronato vincula-se diretamente à vida do núcleo colonial (Anitápolis), tornando-se necessário observar quais são seus canais de interlocução, nos quais os jogos de poder e as disputas por direitos são travados.

Intenções e investigações historiográficas e pedagógicas.

Lucien Febvre, em sua aula inaugural de 13 de dezembro de 1933, abordou a problemática surgida pelo binômio indivíduo/sociedade, na qual o indivíduo seria o que seu meio e sua época permitem que ele seja: “Toda história é escolha” (FEBVRE apud DOSSE, 2003: 114). Mesmo que para esta pesquisa tais afirmações possam parecer um pouco deslocadas, tanto pela temporalidade das falas quanto pelos períodos pesquisados, cotejamos nossas indagações as indagações de Febvre. Pesquisamos sociedades e indivíduos, mais precisamente, uma instituição (patronato agrícola) representando o Estado, e crianças e jovens delinquentes (menores), representando indivíduos desta sociedade.

Partindo disso, percebe-se que saberes e concepções sobre a infância, em voga no Brasil durante a Primeira República (1889-1930), encontravam-se imbricados a uma complexa rede de interdependência², envolvendo experiências aproximativas, algumas vezes análogas, constituindo comunicantes numa rede mais complexa de relações que, em alguma medida, acabava por uniformizar a compreensão das infâncias pobres, algumas abandonadas (ditas desvalidas) e eventualmente criminosas (ditos menores ou

² Uso o termo a partir da análise desenvolvida por Norbert Elias, no sentido de vislumbrar como determinados códigos de condutas, maneiras, gosto e linguagem difundiram-se em cortes que se organizavam de maneira análogas. ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Uma História dos Costumes (Vol. I). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

delinquentes juvenis), bem como por configurar propostas e ações intervencionistas para realizar a sua *cura, correção e regeneração*.

Esta diferenciação social, acentuada no período supracitado, ensejou, junto aos setores dominantes, “um variado campo que se manifestou em medidas pautadas pela tentativa de promover, de cima para baixo, uma canalização ordenada dos fluxos sociais e econômicos, o que, muitas vezes, se traduziu por um desejo de controlar amplos segmentos da população” (ARAÚJO, 1989: 12). Neste sentido, a escola deveria ser utilizada como um instrumento civilizador, tendo como objetivo principal atingir a mente, o corpo e a saúde da nação. Campo da moral, sob forte influência deste movimento (promovido pela Igreja, pelo Judiciário e pelo Estado), a educação ganhou terreno: era preciso colocar a criança “em seu devido lugar”. A infância teria uma “plasticidade natural”, portanto suscetível à moldura. Moldar a criança, ajustando-a aos ideais de uma sociedade “civilizada”, torna-se o tema dos discursos nas Assembléias das Câmaras Estaduais, do Congresso Federal e no meio intelectual.

A educação tinha função prática, ora de disciplinar, ora de proporcionar conhecimentos técnicos, que posteriormente configuram uma escola para a elite e outra para o povo, mesmo sem definição de idade específica para o ingresso. É neste contexto que são criados os Grupos Escolares na Primeira República. Com o objetivo de servir de modelo para o “novo”, estas instituições também incluíam a formação profissional, buscando formar o *novo trabalhador* através de uma educação pelo e para o trabalho. No entanto, outros estabelecimentos, também surgidos nos novecentos, tinham como principal intuito a profissionalização dos educandos. Podemos citar os Institutos Profissionais, criados por iniciativas de Governos Estaduais, e as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas e mantidas em quase todos os Estados brasileiros por iniciativa do Governo Federal³.

³ Para o caso catarinense sugerimos a leitura de FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – período imperial e republicano*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991; sobre grupos escolares, ver: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (org.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. pp. 68-76; NOBREGA, Paulo de. Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto.(org.) *Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. pp. 253-280.

O ensino nestas instituições carregava marcas do século XIX, que se refletiam ao mesmo tempo em pretensão de racionalidade e construção da identidade coletiva (no caso, a formação da identidade nacional). Como projeto, não buscou um ensino alheio a toda subjetividade ou valor social, mas tentou compreender e mediar às demandas *sociais* e *científicas* de ensino para esta nova *clientela*, criando novas malhas num universo disciplinar já formado, através da puericultura eugenizada⁴.

Mecanismos como a incorporação do ensino primário obrigatório (ideia européia incorporada no território brasileiro), entre outras ações, fizeram com que se vislumbrassem remodelamentos no comportamento destes indivíduos, “na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001: 22). Para o autor isso ocorre a partir do Antigo Regime até o século XIX, com o envolvimento da religião com o ensino, influenciando a forma de educar, como a administração do tempo, as disciplinas escolares, os exercícios e as práticas de motivação e estimulação dos alunos, que vão para além da forma de ensinar nas instituições religiosas, influenciando também o ensino público e laico. Discurso extremamente apropriado para um país novo como o Brasil, com propósitos inovadores para sua infância e juventude.

Era ponto convergente nos discursos de muitos intelectuais e administradores públicos a idéia que, para modernizar sua agricultura, o país deveria preparar e qualificar sua mão-de-obra agrícola. Os debates, tanto na Sociedade Nacional de Agricultura⁵ quanto nos Congressos Agrícolas das primeiras décadas do século XX, observavam a necessidade de se preparar, desde a infância, o futuro trabalhador do campo.

Talvez por isso tenham sido criadas, na segunda década do século XX, instituições de cunho educativo e profissionalizante exclusivamente voltada para a vida

⁴ Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir dos anos 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava à produção de “nascimentos desejáveis e controlados”. Ver: SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia das Letras, 1993, p. 60.

⁵ A Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), criada em 1897, foi uma das instituições civis que iniciaram a reatualização das formas de imobilização da mão-de-obra junto à grande lavoura. Através da pressão da SNA, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) fora criado em 1909. Inicialmente com o nome Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. In: MENDONÇA, Sônia. *O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 123.

no campo, como os Aprendizados Agrícolas⁶ e os Patronatos Agrícolas. Todavia, no que concerne aos Patronatos Agrícolas, apesar do encaminhamento dado à formação profissional, os estabelecimentos acabaram reforçando o caráter assistencial (e punitivo), no qual se asseverava o papel regenerativo de uma educação pelo trabalho.

A educação estabelecida em instituições educacionais como os patronatos agrícolas tinha a expectativa de revogar as tendências criminosas pré-existentes ou adquiridas pelos menores, modificando as influências ditas perniciosas ou maléficas que o meio constituía. Através da remoção, associada ao distanciamento geográfico de seus lares, a educação destes possibilitaria superar tendências viciosas, incorporadas pelas influências socioeconômicas ou hereditárias do meio do qual eram provenientes.

A denominação *Patronato*⁷ foi usual num período histórico em que a preparação para o trabalho ligava-se à moralização da sociedade e sua adequação às necessidades liberais pregadas pela nova república.

Não apenas em Anitápolis⁸, mas em diversas cidades brasileiras, foram criadas estas instituições que demonstravam não terem vindo somente para direcionar as tarefas educacionais. Vieram na tentativa de sanar o problema de adequar àqueles que estavam a perambular pelas ruas ou simplesmente estavam na condição de pobres – os quais, segundo os discursos do período, eram chamados em sua maioria de *delinquentes juvenis* ou *menores*⁹. Como consta neste relato

em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã, peijando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças – órfãos de pais vivos

⁶ Eram cursos de formação técnica rural, onde os jovens aprendiam o ensino primário, associado ao regime de internato, com duração de dois anos. Entre 1911 a 1928, matricularam-se entre 150 e 250 menores, distribuídos por unidades distintas da federação. In: MENDONÇA, Sônia. Op. cit., p. 165.

⁷ Significa “autoridade de patrão, proteção concedida por pessoa poderosa a um inferior, , sociedade oficial ou privada que tem por fim readaptar a vida social os ex-condenados ou libertos condicionais, organização destinada a zelar pela infância abandonada, local onde essas sociedades têm sede”. In: CULTURAL, Larousse. *Grande dicionário da Língua Portuguesa*. Ed. Nova Cultural.1999, p. 697.

⁸ Núcleo Colonial Federal criado em 1907, foi um dos três núcleos criados em Santa Catarina, a localidade fica aproximadamente 100 km da capital Florianópolis. A partir de 1917 fora incorporado ao município da Palhoça, como Distrito de Paz, em 1961 teve sua emancipação política de Santo Amaro da Imperatriz. Ver: BOEIRA, Daniel A. *Os dez primeiros anos do Núcleo Colonial Anitápolis (1907-1917)*. Monografia (Graduação em História). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

⁹ Termo criado no início do período republicano, definindo o infante infrator e/ou em conflito com a lei em *menor*, reforçado nos relatórios policiais na capital federal (Rio de Janeiro) na década de 1910, transformando-se em termo jurídico.

– impelidas à ociosidade e ao vício, assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo (RMAIC,1918:137).

O internamento era destinado à regeneração ou preservação social do menor. Não deveria ser visto como castigo, mas, nos moldes higienistas, como medida saneadora e de prevenção social para protegê-lo dos males que a sociedade impunha (abandono, *vadiagem*, mendicância, prostituição, criminalidade e alcoolismo).

O teor pedagógico apresentado nos discursos de prevenção e regeneração era capaz de realizar a *transformação* do menor, cabendo a instituições como as escolas. Aos patronatos cabia instituir a regeneração moral e física das crianças e jovens através de práticas educativas, higiênicas, moralizantes e disciplinares, direcionando-os ao trabalho (agrícola).

As finalidades atribuídas aos patronatos agrícolas englobam dois aspectos: “o escolar – voltado para o ensino profissional, educando para o trabalho agropecuário – e o correccional – regenerar por meio da vida no campo com a predominância da reclusão e da ênfase nos aspectos disciplinares” (OLIVEIRA, 2003: 32).

O Patronato Agrícola assumia o binômio transformação/controle do espaço rural, inserindo na colonização estatal “uma solução complementar ao esforço policial de manter a ordem, mas também como uma forma específica de entendimento do espaço rural” (VIANNA, 1999:79) uma vez que eram vinculados ao Serviço de Povoamento¹⁰.

Nosso estudo considera a lei¹¹ e suas representatividades¹² como elementos importantes na análise. Porém, a pesquisa não pode se limitar aos horizontes da legislação, seja para negá-la ou para afirmar as suas conquistas.

O sujeito-problema (criança ou adolescente) ganhou destaque pelas muitas “possibilidades” que apresentava: de se tornar os braços necessários do progresso, de ameaça presente/futura e possibilidade de “recuperação”. A ambiguidade entre réu e vítima, durante a construção do aparato legal em torno da infância, tornam a visibilidade

¹⁰ A *Diretoria-Geral do Serviço de Povoamento* era um departamento dentro do MAIC.

¹¹ Leis, decretos e portarias do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, além de ofícios, manuais e correspondências trocadas pelas instâncias subordinadas ao MAIC.

¹² Prontuários, listas de chamadas, relatórios dos profissionais que atuavam no Patronato Agrícola, bem como as impressões na imprensa local sobre a instituição e suas relações com a comunidade.

do outro, delinquente ou desvalido, em sobrevivência “através da preservação de si e de suas práticas” (PEREIRA, 2009:71).

A lei cedia espaços para que a “higiene se constituísse como dispositivos de um poder que se ordenava através da norma, no sentido *foucaultiano* de regulação que não se impõe repressivamente, mas por meios de práticas de ação que a tudo normatizavam” (MARQUES,1994:31), como por exemplo, as instituições educacionais. É necessário verificar que a instituição escolar é hierarquizada e hierarquizadora dos saberes e do prestígio dos agentes que nela atuam e das pessoas que ela forma. Como bem expõe o historiador Durval M. de Albuquerque Jr

interpretar os eventos, interpretar os documentos significa figurar para eles uma inteligibilidade, dar a eles uma forma, torná-los matéria para a construção de uma dada realidade do passado, dotá-los de uma coerência, tramá-los de forma que pareçam desenhar a figura de um passado que emergiria em seu perfil e em sua materialidade. Interpretar o passado é dar vida a suas possíveis figuras, é recontá-lo, revivê-lo, encarnando-o em seus possíveis rostos, em suas possíveis gesticulações, em seus diferentes disfarces e com suas inúmeras astúcias (ALBUQUERQUE, 2007:171).

Um dos representantes de maior patente no patronato era o diretor, um posto de representatividade política bastante evidente, que conferia prestígio ao seu ocupante. Com a regulamentação do ensino agrícola no Brasil, em outubro de 1910, a legislação afirmava que o “diretor dessas instituições deveria ser um engenheiro-agrônomo” (ROSA,1980:71). Este profissional disputaria o mercado de trabalho “e o campo intelectual/político com os demais profissionais até então autorizados a falar e intervir, dentre outras coisas sobre a agricultura” (MENDONÇA,1992:38).

No patronato agrícola, a norma era ditada pelo diretor (ancorado pela legislação vigente) que fazia reverberar as estratégias do Estado em práticas educacionais aplicadas aos jovens alunos, fosse pela instrução ou pela correção destes sujeitos. As relações de poder mostram as posições dos personagens em questão: de um lado, o *fabricador* da disciplina, com uma gama de instrumentos: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que é específico, o exame” (FOUCAULT,1987:142).

Do outro lado, o que seria o *produto final*: jovens infratores que, mediante esta relação de forças, impunham suas táticas e astúcias de maneira que aproveitavam “as ocasiões e delas depend[iam], sem base para estocar[em] benefícios, aumentar[em] a

propriedade e prever[em] saídas”¹³. Parafraseando Certeau, eles usavam a tática, que é a arte do fraco (CERTEAU, 1994:101). Eu iria além: diria que é a arte do oprimido.

A estrutura física do Patronato Agrícola de Anitápolis era formada por amplos galpões que abrigavam oficinas, escola, enfermaria, celeiro, almoxarifado, estábulos, refeitório, escritório. Somente a administração e o dormitório foram construídos em um prédio de alvenaria, cujo porão funcionava como instalação para encarcerar os internos que cometiam alguma falta disciplinar na instituição, como brigas, atos de vandalismo, gazejar aulas e fugas da instituição.

No cumprimento de suas finalidades, os patronatos eram definidos como núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, dependendo da região onde o patronato fosse instalado e da necessidade agroeconômica da região.

Analisando-se alguns relatos da instituição, percebe-se que a intenção pedagógica visava uma educação integral não formal, que propiciasse uma profissão aos internos, para que se tornassem, entre outras coisas, conhecedores das atividades relacionadas à agricultura – acompanhamento de todo o processo de produção, desde a derrubada da mata, plantio, cuidados da lavoura, até a colheita. Desenvolviam também atividades de criação de diversos animais, como porcos, galinhas, cavalos e gado bovino.

A aprendizagem adquirida no Patronato Agrícola modificava o meio circundante do núcleo colonial e a relação dos alunos com a natureza, transformando-a e adaptando-a às necessidades deles. O ensino teórico era bastante amplo e se relacionava às atividades que os internos desempenhavam. Outros ofícios eram ensinados – selaria, ferraria e sapataria – com o objetivo de oportunizar a aprendizagem de outras profissões. De acordo com o ministro Ildefonso Simões Lopes, os patronatos destinavam-se a fornecer “bons chefes de cultura, capatazes e tratadores” (RMAIC, 1919: XVI).

A instrumentalização legal que regulamentava o *modus operandi* dos patronatos agrícolas registravam os objetivos de *educar e regenerar*. Esta intenção é identificada

¹³ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 100. Inseri as chaves para alterar a citação a ponto de fazer a concordância com o plural, porque “são os jovens que aproveitam as ocasiões”.

no decreto que autorizou a criação destas instituições pelo MAIC¹⁴ no ano de 1918, como também nas modificações feitas no ano seguinte:

- constituem, em seu conjunto, um instituto de assistência, proteção e tutela moral dos menores;
- recorrendo ao trabalho agrícola para utilizar sua ação educativa e regeneradora, para dirigir e orientar os menores, até incorporá-los ao meio rural;
- funcionará como centro de aprendizagem e de divulgação dos métodos culturais, processos de manipulação concernentes à agricultura e indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola que servir (BRASIL, decreto nº 13.706, de 25/07/1919).

A triagem e a seleção da *clientela* de possíveis educandos nos diversos patronatos do país¹⁵, o manejo e a condução da *limpeza social* na então capital federal cabiam ao representante direto do Estado e mantenedor da lei e da ordem que tanto se almejava – a polícia. O agente policial procedia à classificação: era o seu olhar, informado pelo exercício cotidiano de sua função, que definia quem se encontrava na condição marginal e quem não; “as ruas eram seu grande tribunal” (BOEIRA, 2009:38).

Sob o ponto de vista policial, a modernização representou o profissionalismo das instituições policiais, seja no sentido da definição do caráter repressivo, seja no sentido da explicitação de sua caracterização ideológica. Havendo uma polícia científica, com capacidade de estabelecer o que fosse *normal* ou *desviante*, isso resultaria no avanço de técnicas de identificação e também no acesso dos médicos-legistas aos tribunais, um claro exemplo da influência dos eugenistas nesta instituição.

Havia distinções, por parte da polícia e alguns órgãos governamentais, entre *menores delinquentes e menores abandonados* – estes últimos tinham como destino as casas de assistência, vinculadas à Igreja Católica, sob a tutela do Estado. No período entre 1870 e 1927, foi elaborada uma série de leis relativas aos menores¹⁶, culminando no *Código de Menores*, de 1927.

¹⁴ BRASIL, decreto nº 12.893, de 28/02/1918.

¹⁵ Quanto à localização dos patronatos, 7 estavam em Minas Gerais, 4 em São Paulo, 3 em Pernambuco, 2 no Rio Grande do Sul, 2 na Bahia, 1 no Pará e 1 em Santa Catarina. In: OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 35.

¹⁶ A autora Irene Rizzini fez um compêndio sobre inúmeras leis e decretos que envolveram a chamada minoridade. In: RIZZINI, Irene. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. USU, 1997, p. 271-5.

Entre os três núcleos coloniais federais que existiram em Santa Catarina, somente o de Anitápolis teve a instalação de um patronato agrícola¹⁷. O pesquisador Milton de Oliveira atesta que a instalação dos patronatos em determinadas regiões deu-se por conta da necessidade de ensino de práticas agrícolas e da variedade dos meios regionais onde eram implementadas – o que é curioso, pois a *clientela* deste patronato era formada exclusivamente por menores vindos do Rio de Janeiro.

Ao longo do funcionamento do Patronato Agrícola de Anitápolis, o número de crianças e adolescentes atendidos, numa média anual, foi de 150 a 200 internos, conforme observado nos relatórios. A idade mínima para o ingresso era de nove anos; aos dezoito, eram desligados da instituição. Muitos deles, após seu desligamento, voltavam para as cidades de origem para reencontrar seus parentes.

Aqueles que ficaram em Anitápolis, ganharam lotes de terras e deram continuidade ao que lhes fora ensinado, uma espécie de *recompensa* aos que apresentassem bom comportamento, como se percebe no atestado abaixo:

João da Costa Leite, português, de 20 anos de idade esteve internado neste Patronato de 12 de Setembro de 1918 a 15 de Junho de 1919, sob n. 71 de matrícula, sendo desligado nesta data por contar mais de 18 anos de idade e ter solicitado a bem de seus interesses o seu desligamento, na forma do regulamento.

A média de suas notas dá o seguinte resultado:

Ensino Primário	10/10 – Ótimo
Trabalhos Agrícolas	10/10 – Ótimo
Ensino Agrícola	10/10 – Ótimo
Ensino Profissional	10/10 – Ótimo
Educação Moral e Cívica	10/10 – Ótimo
Comportamento Geral	10/10 – Ótimo

É o que me cumpre atestar

Secretaria 15 de Junho de 1919.
Edgar da Cunha Carneiro – Diretor

Na forma do Art. 90 do Regulamento vigente o educando a que se refere o presente atestado, têm direito a um lote de 25 hectares de terras virgens, gratuito e que será dado escolher entre os lotes do Núcleo Anitápolis¹⁸.

A pretensão do Estado em relação à destinação dos menores era tornar a estadia destes permanentes, para além do tempo de vivência nos patronatos, transformando-os

¹⁷ Em nossa pesquisa ainda não achamos o motivo desta localidade ter sido escolhida pela União para abrigar o Patronato.

¹⁸ Atestado do Patronato Agrícola de Anitápolis para o educando João da Costa Leite, pelo Diretor Edgar da Cunha Carneiro, em 15 de junho de 1919. Arquivo Público de Anitápolis.

em futuros moradores da localidade, fixando-os a terra como colonos, a fim de abastecer a capital Florianópolis e região com seus produtos agropecuários.

No caso do Patronato Agrícola de Anitápolis, a preocupação com a revolta dos internos era constante, uma vez que a força policial disponível na sede do núcleo constituía-se de mais de trinta homens. Trata-se de um contingente considerável, uma vez que a população do núcleo colonial estava na casa dos dois mil habitantes. Havia também a cumplicidade de muitos moradores locais na busca dos menores fujões, o que significava a obtenção de recompensas da administração local,

tendo o Sr. Luiz Rocha, colono da Seção Povoamento, deste Núcleo, capturado os educandos n.º 1, 89, 42, evadidos deste estabelecimento e os conduzido a esta sede com não pequeno trabalho, no sentido de despertar interesse dos colonos e impedir a facilidade da fuga dos nossos educandos, autorizei o Sr. José Henrique Wagner, a indenizar o valioso trabalho do Sr. Rocha, com a quantia de 20\$000 (**vinte mil réis**)¹⁹ (grifo meu).

Podemos crer que a numeração usada para identificação dos menores era feita para melhor visualização pelo corpo técnico da instituição durante a aprendizagem e nos afazeres do dia a dia, expediente comumente usado nas instituições militares e prisionais, naquela época e atualmente. A estratégia é classificá-los, “mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza” (FOUCAULT, 1987:195).

Considerações finais

Há aqui um desafio, que passa tanto pela análise desse período quanto pela incorporação das contribuições vindas de outras áreas, sempre avançando na discussão acerca dos sujeitos que participaram desse processo e sem abrir mão das qualidades e especificidades do ofício do historiador. Para o historiador, a imaginação deve ser preferencialmente associada a informações (fontes), para que não sejamos suscetíveis ao nosso maior perigo, “o erro do anacronismo” (HOBBSAWM, 1998:225).

Para entender o lugar social que a criança ocupa na historiografia não podemos analisar as fontes de forma isolada. Isso porque cada época profere um discurso que

¹⁹ Ofício n.º 132, endereçado ao Sr. Delegado do Núcleo Colonial de Anitápolis, por Edgar da Cunha Carneiro, Diretor do Patronato em 1 de julho de 1919. Arquivo Público Municipal de Anitápolis.

revela seus ideais e expectativas em relação às crianças e aos jovens, tendo esses discursos consequências constitutivas sobre um sujeito que está em formação.

Sob a ótica da cultura escolar, situamos nosso estudo no eixo norteador: *espaços, tempos e instituições escolares*. Sem deixar de visualizar os sujeitos escolares (professores, alunos, diretores, inspetores etc.) e suas ações conformadoras e instituidoras, buscando entender suas ações e seus lugares na instituição (GONÇALVES, 2004:152).

Os Patronatos Agrícolas no Brasil não têm sido objeto de muitas pesquisas no campo historiográfico (e nem pedagógico). Assim como “toda ação social é vista como o resultado de constante negociação” (LEVI, 1992: 135) a narrativa histórica também é resultado de constantes negociações entre a documentação analisada e as leituras realizadas, o que leva a novas configurações e desdobramentos da pesquisa.

O campo permanece aberto para o contexto e para as sujeições da particularidade da temática, com suas pistas e rastros, pois

o conhecimento histórico é mais do que o estudo do presente, pois constrói-se na medida do diálogo estabelecido entre o historiador e fragmentos do passado, que vão se ampliando na medida em que aquele diversifica suas questões. O processo crítico de construção desse diálogo é feito do confronto dos conceitos contemporâneos com os conceitos embutidos nas suas fontes. A ampliação das possibilidades desse diálogo depende da colocação de questões aptas a ampliarem o seu alcance. (DIAS,1998:234).

O estudo da minoridade não entende o indivíduo *menor* como entidade autônoma, mas procura retirá-lo do patamar da marginalidade, muitas vezes imposto pela historiografia. O esforço de tornar o tema aprazível aos olhos minuciosos do leitor é uma hercúlea tarefa, pois muitas vezes não há compreensão sobre a forma de avaliar personagens históricos e seu “definidor primário” (MATTELART, 2004:90).

A temática ainda é um caso delicado a ser tratado; instituições de ensino (e correção) como os patronatos agrícolas já não existem mais, outros nomes e formas de tratamento foram adotados²⁰. Entretanto, o *adolescente infrator*, como é mencionado no Estatuto da Criança e Adolescente²¹, ainda é uma questão de Estado.

²⁰ Podemos citar alguns em Santa Catarina: Casa Lar, Fundação Pró-Menor, Plantão Interinstitucional de Atendimento ao Adolescente (PLIAT), Centro de Internamento Provisório.

²¹ BRASIL. LEI N. 8.069, de 13 de julho de 1990.

Percebemos que o *problema* ainda persiste. Este artigo busca servir como contribuição social a fim de dar subsídios históricos e pedagógicos para o entendimento de questões atuais que envolvam a infância e a juventude brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.

ARAÚJO, Hermetes R. 1989. *A invenção do litoral*. Reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República. Dissertação (Mestrado em História)–PUC/SP, São Paulo, 1989.

ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ANITÁPOLIS: Ofícios, mensagens, relatórios e informativos vinculados ao Patronato Agrícola, o Núcleo Colonial e instituições entre os anos de 1917 a 1930.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (org.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BOEIRA, Daniel A. Modernidade e Criminalidade na Primeira República: os patronatos agrícolas e a ressocialização da delinquência juvenil (Santa Catarina, 1918-1930). In: AREND, Sílvia M. F. et al (Org.). *Infâncias Brasileiras: experiências e discursos*. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009.

_____. *Os dez primeiros anos do Núcleo Colonial Anitápolis (1907-1917)*. Monografia (Graduação em História). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BRASIL. DECRETO N. 847, de 11 de outubro de 1890.

BRASIL. DECRETO N. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.

BRASIL, DECRETO N. 13.706, de 25 de julho de 1919.

BRASIL. DECRETO N 17.943 A., de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. DECRETO N. 19.494, de 16 de dezembro de 1930.

BRASIL. LEI N. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. 1918 - 1930.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CULTURAL, Larousse. *Grande dicionário da Língua Portuguesa*. Ed. Nova Cultural. 1999.

DIAS, Maria O. S. Hermenêutica do cotidiano na história contemporânea. *Revista Projeto História*, n. 17, São Paulo: PUC, 1998.

DOSSE, François. O tempo de Marc Bloch e Lucien Febvre. In: _____. *A História em migalhas*. Dos Annales à Nova História. Bauru: EDUSC, 2003.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes (Vol. I)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – período imperial e republicano*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Niterói: Vozes, 1987.

GONÇALVES, Irlen A.; et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

MARQUES, Vera R. Beltrão. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MATTELART, Amand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *O Ruralismo brasileiro*. São Paulo, Hucitec, 1997.
_____. A balança, a régua e o arado: sistemas de ensino e 'habitus' de classe na Primeira República. *Cadernos do ICHF*. Nº 48, novembro, Niterói, ICHF-UFF, 1992.

NOBREGA, Paulo de. Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto.(org.) *Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PEREIRA, Ivonete. A eugenia no Brasil: “trabalhar” a infância para “(re)construir” a pátria, 1900 - 1940. AREND, Silvia M. F. et al (Org.) *Infâncias Brasileiras: experiências e discursos*. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009.

RIZZINI, Irene. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. USU, 1997.

ROSA, Maria da Glória de. *História do ensino agrícola no Brasil República*. Marília:UNESP, 1980.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada objetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

VIANNA, Adriana de R. B. *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910 - 1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.